

ミシガン州立大学における教員養成プログラム改革の特質と課題

鞍馬 裕美

1. 本研究の目的と課題

アメリカでは、1986年に発表された教職をめぐる2つの報告書を契機に、教職に関する様々な改革が展開され、今日に至っている。その報告書とは、全米96の研究大学の教育学部長で組織されたホームズグループ(Holmes Group)による「明日の教師(Tomorrow's Teachers)」⁽¹⁾とカーネギー財団による「備えある国家(A Nation Prepared)」⁽²⁾である。報告書が出された当時、教職をめぐるのは、給料や待遇の劣悪さ、教育学部の学生が、入学当初より学問的適性において劣っているといた状況が存在していた。こうした中で両報告書は、医者や法律家に匹敵する、「真の専門職」としての教職の樹立を掲げ、それを支えるための基準の確立と教員養成プログラムの改善を求めた。そして両報告書は、その実現のために大学院レベルでの教員養成を提言した⁽³⁾。また、教員養成における実践経験の不備を問題視し⁽⁴⁾、専門職教育として実践経験を重視していくこと、そのために大学と学校との連携を強化することを促した。ここでは、専門家として、第一に、教科に関する知識、第二に、各教科に応じた教授法に関する知識、第三に、実践を省察する能力を保持している教員像が想定された。

このような提言の具体化としては、ホームズグループが提唱した Professional Development School (職能開発学校：以下、PDS) の創設の動向がある。PDSは、大学との連携を行っている公立学校で、今日、650程に達している⁽⁵⁾。そこでは、教授法に関する革新的な研究がなされ、教員の研修と養成段階の学生の実践経験に貢献をもたらす、専門家が育つ拠点となっている。また、研究大学を中心に、4年間の学士課程における養成から、年限を延長した養成や大学院レベルでの養成への移行も見られる⁽⁶⁾など、提言の具現化が図られてきた。

そこで本稿は、1986年以降全米で展開されてきた教員養成プログラム改革の特質と課題を、ミシガン州立大学(Michigan State University：以下、MSU)の改革事例の分析を通して明らかにすることを目的とする。

MSUを事例とする理由は次の3点である。第一に、MSUの改革はホームズグループをはじめとした改革動向と軌を一にした動きであると捉えられる点にある。当時の教育学部長 Judith Lanier⁽⁷⁾がホームズグループの代表を務め、同グループの本部も設置されていた。1980年代後半からは、PDSを創設して学校と大学との連携の強化を図り、1992年秋には、プログラム年限を1年延長して5年間とし、5年次にインターンシップを行わせるなど、実践経験の拡充・強化を行ってきた。第二に、MSUは、長年にわたり、専門職としての教員養成プログラムの在り方を追究して改革を行い、そうした努力の結果、全米における研究大学としての地位を確立してきた大学であると捉えられる点にある⁸。第三に、1992年に導入された5年制プログラムに対しては、高い評価が与えられている点が挙げられる。MSUの初等学校教員と中等学校教員プログラムは、2001年の時点で、全米ランキングで双方とも7年連続の首位を獲得している⁹。

2. 養成教育の問題状況¹⁰

1992年の秋に5年制プログラムが導入されるまで、MSUは1983年に導入したプログラムで教員養成を行っていた。1983年のプログラムの特徴としては、テーマ別の4つのプログラムが導入された点がある。その4つのプログラムは、それぞれ、教員に求められる専門性の一側面である次のようなことを中心的な課題としていた。①教科に関する学習、②教員の意思決定、③学校や学級コミュニティの形成、④学習者の多様性に焦点をあてた教授・学習、である。さらに、1983年のプログラムの特徴としては、概念枠組み¹¹が提示されたことが挙げられる。その概念枠組みには、次の6つが含まれ、今日の5年制プログラムにも継承された。すなわち、①首尾一貫したプログラム、②実践に関する研究、③教官と学生のコーホート組織、④経験や知識に対する批判、検討を行う概念変革、⑤実践者との連携、⑥プログラムの柔軟な調整と運営、である。

しかし、概念枠組みに基づいた4つのテーマ別プロ

グラムが評価を得た¹²一方で、約半数の学生は、スタンダードプログラムと呼ばれる従来のプログラムでの履修を行っていた。4つのテーマ別プログラムがそれぞれのテーマに応じて、段階的で多様な実践経験を実現させていたのに対し、スタンダードプログラムにおける実践経験は4年次の実習に限定されていた。また、テーマ別の4つのプログラムも、専門職教育としての不十分さは否めなかった。そのため、1983年以降のMSUの養成教育改革は、専門職教育としてふさわしい内容のプログラムを全学生へ提供することと、プログラム全体の改革を推進することをめざして行われることになった。それは次のような課題の克服を意味した¹³。すなわち、①初等学校教員志願者が教科領域に関して深く学習できる機会を保障すること、②初等学校教員志願者の履修能力に対する偏見や、大学全体に蔓延する、教員養成に対する「低い期待」「付加的な見方」を払拭すること、③中等学校教員の教職専門教育を保障すること、④多様な学習者に焦点をあてた教科教授法と実践経験を統合し、教職専門教育の内的統合を図ること。以上の課題である。

3. 養成教育改革の展開—1986年以降の改革

(1) 改革構想の内容

1986年にホームズグループが報告書を出した後、MSUは1987年5月に養成教育改革に関する特別委員会を結成させ、その委員会は1988年9月に教員養成に関する具体的な改革提言書をまとめた¹⁴。特別委員会は次のような目標の下でプログラムを実施することを強調した¹⁵。

1. 教科の学問領域に関する深い理解を促し、「生徒の理解を導くための教授」を行うために、教授法に関して深く理解させること
2. 多様性をもつ学校や学級において、全ての子どもの教育に対して民主的に関わっていくことを促すこと
3. 養成段階の学生を援助し、彼らが学級や学校に真の学習コミュニティを築き上げることを学習できるようにすること
4. 卒業生（現職教員）が教職の改善や学校の再生、よりよい世界を創出する過程に参加できるようにすること
5. 理論および実践の更なる統合を図り、実践経験とその経験に関する省察（reflection）との更なる統合を図ること

以上の目標を示し、特別委員会は、大学院レベルでの養成を提言する内容の報告書をまとめた。それは6

年に及ぶモデルであった。すなわち、プログラムの正式な登録は教科に関連する専門領域で学士を取得させた後とし、理論と実践を統合した教職専門教育を2年間の修士課程で提供して教育学修士(Master of Education)と免許状を授与するというモデルである。それは単なる大学院レベルへの移行ではなく、学士課程でも教職に関する授業科目や実践経験を設定し、修士課程では1年間のインターンシップを行わせるというように、学士課程と修士課程を統合するプログラム案であった。さらに、初等・中等の免許状の区別に関わらず、学生に同等の教職専門教育と専門領域に関する教育を要求する案であった。

(2) 改革構想の修正と実施

特別委員会が提言した6年に及ぶ教員養成案は、1988年以降、大学全体で審議が重ねられた。しかし、他学部との交渉や審議は難しい側面があり、様々な修正が図られた。それは、審議の過程で次のような批判や問題が浮上したことによる¹⁶。

第一に、他学部の教官は、教育学よりも、専門領域における修士の学位を取得することを主張した。また、教育学の修士号をめぐる曖昧さも問題とされた¹⁷。第二に、修士の学位を持って教員になると給与が高くなり、さらに、修士号取得まで免許状の授与が遅れるので労働市場で不利になるとの指摘がなされた。第三に、教育学部の教官と他学部の教官とでは教授法の位置づけ方の見解が相違し、プログラムの構造的転換を否定する見解があった。

上記のような批判及び問題状況を踏まえ、改革案は修正が図られた。その後、修正案は1992年に正式な承認を受け、9月から実施されて今日に至る。改革案の修正は、総合すると以下の点である。

第一に、初等学校教員志願の学生に、学士課程で学問領域における主専攻を修めさせるという課題は、自由選択となった。中等学校教員と同様に専攻したい者にはそれを認め、一方で、初等学校教員志願者用の専攻も認める。第二に、プログラムへの正式な登録の時期は、学士課程の3年次に変更された。年限を1年延長し、5年次には1年間のインターンシップと、修士課程の一部に相当する授業科目を設定した、5年制プログラムへの修正である。このプログラムは、4年間の学士課程及び5年目の課程において、各学期毎にいくつかの単位が統合された教職専門教育を提供するもので、それは、教科に関する知識、教科に対応した教授法に関する知識、学習者の多様性や、学習法に関する知識を統合した内容で構成され、実践経験がそれら

を統合する部分として段階的に設定される。第三に、免許状を取得させたその時点では、修士の学位は授与せず、5年制の学士課程プログラムとされた。

(3) 実施に向けた条件整備

1992年に承認された5年制プログラムの導入にあたっては、大学は次のような条件整備を行った。

第一に、学生のプログラム登録定員を制限し、協力校数も大幅に削減し、集約化を図ったことが挙げられる。「少ない志願者に質の高い養成教育を提供する」¹⁸というように、1986年に既に免許状取得プログラムの登録者数を540人に削減していたものを、新しいプログラムの実施が決まった1992年には480人にした¹⁹。第二に、教官の仕事である、教育、研究、サービスの全側面を重視し、学校で学生の実践等の指導を行う大学教官の問題に対応した。通常、サービスのカテゴリーに分類される学校での教官の仕事（後述するリエゾンの仕事にそれにあたる）に対してはボーナスポイントのシステムが導入された²⁰。第三に、学校の教員との密接な関係を築いてきたことがある。MSUでは教授法に関する研究機関（Institute for Research on Teaching: IRT）をはじめとする数々の研究機関やプロジェクトを通して、研究者は実際の学級から学習する機会を、一方で、教員は実践を分析する機会を得ていた。また、こうしたことと連動して、学校で教授法に関する研究を行うことに興味を示す研究者を採用してきた²¹。第四に、学校の教員との連携の上に、1988年からは、養成教育における実践経験の改善と教員の現職教育を推進する拠点としてPDSを創設し、学校レベルで教授法やカリキュラムに関する研究を行ってきた。MSUは、1989-90年から、4つの学区にPDSを創設し、その数は、1989-90年は7校、1990-91は1校、1991-92年は3校の合計11校（小学校：6、ミドルスクール：2、ジュニアハイスクール：1、ハイスクール2）に及んだ²²。インターンシップを含んだ新しいプログラムを導入する上では、PDSにおける教授法やカリキュラム開発に関する革新的な試みが大きな礎となった。第五に、財政問題に関しては、学部長のLanierは学長と副学長双方の支援を得る努力を行って資金獲得を成功させた²³。

4. 5年制プログラムにおける教職専門教育の内容と指導体制

5年制プログラムにおける教職専門教育の内容、実践経験、科目履修の条件及び評価、指導体制の変容については、表1と表2のようになる。

1・2年次は教員免許状取得プログラムに正式に認

可される以前の段階であるが、6単位分の科目が必修となっている。2年次の秋にプログラムへの申し込みを済ませ、2年次を修了するまでにミシガン州の教員免許状取得者能力テストの合格、必要単位の成績平均値2.5以上といった各種の条件を満たして初めて免許状取得プログラムへの登録が認められることになる。

学生は教職専門教育の第一段階となる3年次のTE301²⁴から、4つのチーム（Team 1 / Team 2 / Team 3 / Team 4）²⁵に分類され、TE301の履修からは、チームを単位とした科目履修を行う。同一チーム内の教官、学生、協力校（教員）は、学習に対するコーホート、共同体とされる。大学教官はチーム内の学生の学習および指導の全責任を負う集団である。チーム毎に委員会が設けられ、その委員会が授業科目のスケジュール設定およびプログラム調整、ハンドブックの作成、3・4年次の実践経験やインターンシップの際の学生の学校への配属を行っている。一つの委員会を構成するのは10名前後の大学教官及び大学関係者で、例えば、Team 1の委員会は、チームコーディネーター（2人）、3年次の授業科目コーディネーター（1人）、4年次の授業科目コーディネーター（1人）、リエゾンのメンター（1人）、地域コーディネーター（1人）、アドバイザー（1人）、秘書（1人）で構成されている²⁶。委員はTEの授業科目を担当する教官やインターンの指導にあたるMSUの教官リエゾン（後述）が兼任していることがあるが、このことは、チーム全体を見渡し、学生の指導と相談に応じることを可能とさせている。新しいプログラムでは1年に480人程の登録を認めているので、1つのチームが120人程の学生の責任をもつことになる²⁷。

初等学校教員を志願する学生の履修は次のようになる²⁸。

TE301では、主にリテラシーに焦点をあて、カリキュラムと子どもの学習に関して学習する。続くTE401と402では、主要4教科（リテラシー、算数、社会、理科）の教授法に関する学習を2教科ずつの組み合わせで行う。理論と実践の統合を可能とするために、授業観察を始めとした段階的な実践経験が設定され、学生は、チーム内の他の学生と二人一組となって学級に配属される。TE401-2では、学生は最終的に短い授業実践を行うことになっており、TE401-2の担当教官、協力教員と実践計画について話し合いが行われる。

5年次の課程は、インターンとしての学級における活動と教授実践、実践に関して研究し、省察するセミナー、修士課程の科目履修（TE301-4で12単位分）、

表1: MSU の新しい教職専門教育

学年	科目	単位	科目名及び時間	実践経験	主な活動内容	教職科目履修の条件及び評価
1 (秋)	TE150	3	「学習に関する省察(Reflection on Learning)」 80分ずつ、週2回		学習経験に対する省察	・ミシガン州教育省の教員免許状取得者能力テストで、基礎技能テストに合格 ・最低56単位分の成績平均(GPA)が2.5以上を示す成績
2	TE250	3	「社会制度における人間の多様性、権力、機会(Human Diversity, Power, and Opportunity in Social Institutions)」80分ずつ、週2回		学校教育に関する学習	
免許状取得プログラムへの登録認可						
3 (春)	TE301	4	「学習者と状況における学習(Learners and Learning in Context)」週2日9:10-12:00	週平均2時間 (計48時間)	子どもと学習に関する研究	・ミシガン州の教員免許状取得者能力テストで、リーディング・ライティング・数学の基礎技能テスト、教科領域テストに合格 ・学士号及び免許状取得に必要な単位の成績平均が2.5以上を示す成績
4 (秋)	TE401	5	「学習者の多様性と教科教授法(Learner Diversity and the Teaching of Subject Matter)」月一金9:10-11:00	週平均4時間 (計90時間)	教科教授法	
4 (春)	TE402	6	「実践の計画立案と実践研究(Designing & Studying Practice)」月一金の9:10-11:00	週平均4時間 (計90時間)	教科教授法	
学士(B.A.)取得						
5 (秋)	TE501	6	「インターンシップ:多様な学習者への教授I(Internship in Teaching Diverse Learners I)」8月末の各学校の始業日より学校での活動に従事	週平均25時間 10月: Guided Lead Teaching I が2週間行われる。 11月: Guided Lead Teaching II が2週間行われる。	インターンとしての学校での活動と週に1度の放課後のセミナー	・ Guided Lead Teaching I 修了後、秋学期中間会議が開かれ、改善点及び課題が示される。会議はインターン、協力教員、リエゾン、TE801-4インストラクターが集まって行われる。 ・ Guided Lead Teaching II 修了後、学期末会議が開かれる。
	TE801 (修士レベル)	3	「教員としての専門的役割と教授実践I(Professional Roles and Teaching Practice I)」指定された学校内或はキャンパスで週1日8:30-11:30。Guided Lead Teaching I・IIの間中はTE801及びTE802は開講されない。		学級・学校経営・教科教授法	
	TE802 (修士レベル)	3	「教授実践における省察と研究I(Reflection and Inquiry in Teaching Practice I)」指定された学校内或はキャンパスで週1日12:30-3:30		教科教授法	
5 (春)	TE502	6	「インターンシップ:多様な学習者への教授II(Internship in Teaching Diverse Learners II)」1月の各学校の春学期開始日より学校で活動	週平均25時間 2月よりフルタイムの教授を行うLead Teaching I が4週間行われる。	インターンとしての学校での活動と週に1度の放課後のセミナー	・ Lead Teaching I 修了後、春学期中間会議が開かれる。 ・ Lead Teaching II 修了後、学期末会議が開かれる。インターンとしての1年を修了する。
	TE803 (修士レベル)	3	「教員としての専門的役割と教授実践II(Professional Roles and Teaching Practice II)」週1日8:30-11:30	3-4月にかけて、フルタイムの教授を行うLead Teaching II が	学級・学校経営・教科教授法	
	TE804 (修士レベル)	3	「教授実践における省察と研究II(Reflection and Inquiry in Teaching Practice II)」週1日12:30-3:30	4週間行われる。	教科教授法	

Michigan State University College of Education.(1997). *Team Three Teacher Preparation Program Elementary/Secondary Intern Handbook 1997-98*. Michigan State University College of Education. p.8に基づいて筆者が作成した。

以上の3つで構成される。

インターンシップは、授業観察から始まり、10月と11月には、特定の教科および分野を教授する Guided Lead Teaching I と II が2週間ずつ行われる。そして、2月以降と3月中旬-4月中旬にかけては、全教科をフルタイムで教授する、Lead Teaching I と II が4週間

ずつ行われるというように、段階性が重視されている。インターンシップの間は、Liaison (リエゾン) という立場にあるMSUの教官及びPh.Dの大学院生が主導する、実践に関する研究と省察を目的としたセミナーが行われる。このセミナーは、リエゾン、インターン、インターンの指導にあたる協力教員との間で一年を通

表2：従来までの10週間の教育実習との違い

	従来の教育実習	インターンシップ	1年目の新任教員
観察日数	5-10	10+	0
Part-time 教授日数	10-15	90	0
Full-time 教授日数	25-35	55 (2月以降)	180
総日数	50	165	180
サポート	協力教員, 大学の授業担当教官	協力教員, 大学の授業担当教官, リエゾン	(時折の) 監督, 幾らかの同僚の支援
組織化された職能成長活動	殆どなし・全くなし	修士課程の一部の授業科目 12単位分(TE801-804)	時折開かれるワークショップ

Michigan State University.(1996). *New Education Creating Change: The Fifth- Year Internship Program*. Michigan State University. p.6 より作成。

じて週に一度行われるもので、特に、Guided Lead TeachingやLead Teachingの時に撮影したビデオやポートフォリオが活用される。リエゾンはインターンが配属されている学校とMSUとの橋渡しをする立場にあり、養成教育プログラムの責任者として学校に配属されている。役割としては①週に一度のセミナーの計画及び実施、②個々のインターンの授業観察と成長過程の把握、③協力教員との二週に一度の打ち合わせ、④協力教員、校長、TE801-4を担当する教官との連絡や調整、⑤各学期毎に行われるインターンの評価責任者、以上がある。リエゾンはTeam1においては14人存在し、インターンが配属されている18校の協力校を1-3校担当している。また、MSUのリエゾンだけではなく、協力校側もそれぞれ教員からリエゾンを選出している。教員リエゾン²⁹は、協力教員のとりまとめや、月に一度MSUで行われる会議に出席し、協力教員等に報告するといった役割がある。

また、学校での日々の実践や、Guided Lead Teaching/Lead Teaching等の集中的な教授実践を有益なものとするために、インターンシップと並行して修士課程のTE801-804の履修が必修となっている。

TE801-804は、主要4教科のカリキュラムや教授法、教員としての役割等について研究する、総合的な授業科目として位置づけられている。それは、Guided Lead Teaching/Lead Teachingに向けた実践計画を作成したり、そこで行われた実践経験を議論し、理論的に深める機会でもある³⁰。授業はキャンパスやPDSを利用して開設され、各学校に数名ずつ配属されているイン

ターンが、チーム毎に地域・学校別に15人前後でまとまって履修できるしくみとなっている。

このように、新しいプログラムでは、チームレベル、また、学校レベルで多くのことが運営され、調整されている。

評価は、インターンの実践や学級活動をふまえ、MSUリエゾン、協力教員、TE801-4の担当教官及びインターンとの間で話し合いを行い、Guided Lead TeachingのIとII、Lead Teaching IとIIの後に、4回にわたって総合的に行われる。

5. プログラムの特質と課題

以下ではプログラムの特質と課題について考察する。

特徴的なこととして、第一に、概念枠組みの明示の重要性と、そのことが実践経験の目的の明確化を促したということを指摘できる。

これまで、実践経験に対しては、理念的概念枠組みや明確な目的というものが、開発や実施段階においても欠落しているという指摘³¹や、「実践経験において目的と課題が欠落していることは、教員養成プログラムが、全体として同様の問題(目的と課題の欠落)を抱えているということに由来している」³²との指摘がなされた。しかし、MSUの改革事例が示したことは、プログラムの概念枠組みが明確に示され、そのことがプログラム全体の改革を促したということである。すなわち、①首尾一貫したプログラム、②実践に関する研究、③コーホート組織、④概念変革の追求、⑤実践者との連携、⑥プログラムの柔軟な運営と調整、以上の

概念の総体がプログラムの目的、志向を決定づけ、実践経験の目的と構造を決定づけてきたといえる。

第二に、実践経験が知識の統合の機会、研究の対象としてプログラムに位置づけられた点にある。インターンシップを「単に学生が一か八か場当たりのに行うような教育実習を長期化させたようなものではなく、MSUの教官と熟練教員と共に活動し、一年にわたって行われる、実践と省察に関する真の意味での発展的な見習いの期間(a true year-long developmental apprenticeship of practice and reflection)」³³と定義していることから明らかなように、単なる量的拡大が実現されたのではない。そこでは、プログラム全体を通じた大学の関与と指導助言、また、学校教員の関与が実現されているといえる。

第三に、プログラムの初期の段階からの実践経験の導入と、段階的実践の展開という特徴が、複数学校、学級での実践を可能とさせている点がある。

第四に、学生・協力教員・大学教官がコーホートとして組織されていることが挙げられる。授業履修や実践経験を行う過程を通して、学生にコーホートを形成させることは、「社会的孤立、学問的孤立、専門的孤立は養成教育から始まっており、その後、教員として学校改革を行う際に要求される同僚性を開発する上で、悪い影響を与えている」³⁴といった問題を克服させる可能性があるといえよう。

第五に、学生のみならず、協力教員、大学教官が絶えず自らの実践を省察し、専門性を高める機会が存在していることが挙げられる。理論と実践の統合としての教職専門教育に段階的に実践経験が位置づけられたことによって、教職専門科目の授業担当教官と学校の教員は、様々に連携する必要に迫られ、学生の指導、評価に対して責任を有するようになった。日常的な指導場面、セミナーへの参加、評価や各種の打ち合わせを行うための会合への出席等の機会を通じて、お互いの専門的知識が交換される。そしてこれらの機会、交流は、単に、個人の専門性の向上、教授・学習技術の改善を促すだけでなく、大学と学校というそれぞれの組織の改善、経営の改善を促していると考えられる。

第六に、履修基準の強化が図られたことがある。実践経験に対する度重なる指導と評価に加え、ミシガン州のテストや一定以上の成績を示す単位修得が履修上の条件とされた。このように、学生の「選抜性」を確保するということは、教職を希望する学生の授業履修能力に対する偏見、教職に対する偏見を払拭する可能性をもつものでもあり、また、大学全体に蔓延する教

員養成に対する「付加的な見方」を払拭することにも繋がるものであるといえる。

課題としては以下の点がある。

第一に、協力校の確保をめぐる問題である。プログラムにおいて実践経験を拡充・強化する場合、単純には、学生を配属する協力校の数を増やす必要に迫られる。ところがMSUの事例では、入学者の定員と協力校の数も限定し、さらに学生と教官をチームに分けてコーホートとして組織させて限定的な学校に配属させることで、学生と教官の集約化と指導の向上を図っていた。また、養成・現職教育の拠点校、教授法の研究拠点校としてPDSを創設し、質の高い指導助言体制の確立を追究していた。しかし、協力校の限定や集約化は、自ずと一つの学校及び教員の負担を増大させるという新たな問題を浮上させる。また一方で、大学教官の配属等、人的なものをはじめとした様々なリソースも限定された学校のみにも与えられてしまう。そうした意味で、協力校を拡大することを選択するのか、それとも限定するののかに関しては、ジレンマが残るといえよう。

第二は、協力教員の問題である。実践に対する研究や省察を行うことを目的として授業やセミナーが実施され、教員は指導者として、評価分担者として、或いはまた学習者として関与するなど、養成プログラムにおける学校教員の役割は拡大された。しかし協力教員の人選や専門性に関しては不明瞭さが残っているといえよう。また、第一の問題とも関連し、専門性を重視して人選を限定させていくことから生じる弊害、負担の増加といった問題も生じる。

第三に、学校で学生の指導にあたる大学教官の処遇の問題がある。実践経験をめぐる指導体制が向上したと評価できる観点として、一つには、大学教官が学校に配属され、協力教員らとともに学生の指導にあたり、セミナーの運営や、授業担当を行うようになったという点がある。それは、大学教官の職務として、研究のみならず、教育、サービスの全側面が重視されたことを意味している。しかし、実際にはそうした職務に対して他の教官の理解を得ることは難しいといえる。というのも、学校における活動は中心的な活動とは認識されずに周辺的なものとして見なされる傾向があること、さらに、学校における活動に関与していない教官がそこで得られる知見等を共有するための方法、機会が不足しがちであるといった理由があるためである³⁵。また、リエゾンの選出方法、基準も明確ではない。

最後に、行政の支持、教員養成プログラムを支える制度上の改善という課題がある。免許制度と政策の後

押しが欠落しており、大学自身の自主的な改革に政策が対応していない。さらに、免許制度、政策の問題と関連し、学位をめぐる問題が挙げられる。州全体の動向が修士課程レベルの教員養成を後押しすることがなければ、給与が高い新任教員は敬遠されるのではという危惧がつきまとう。MSUのように、5年を修了しても学位を与えない形態、5年を修了すれば学位を与える形態、2年間の修士課程を含む6年に及ぶ形態など、プログラムの年限延長には多様な形態が考えられるが、いずれにしても、給与、現職教育、免許状の更新の在り方などと密接な関係にあり、行政や政策がそれに対応していくことが不可欠といえる。

〈注〉

- (1) Holmes Group.(1986) *Tomorrow's Teachers*. Holmes Group.
- (2) The Carnegie Forum on Education and the Economy.(1986) *A Nation Prepared: Teachers for 21st Century*. Department of Education.
- (3) 『備えある国家』と『明日の教師』は4年間の教員養成プログラムを批判し、大学院レベルでの養成を提言した。『備えある国家』は具体的に6年を要するモデル、すなわち、学士課程では教科領域の学問を追究させて学位を取得させ、大学院レベルで理論と実践を統合させた2年間の教職専門教育を提供し、免許状と教授学修士号(Master in Teaching degree)を提供するというモデルを提唱した。The Carnegie Forum on Education and the Economy, *op. cit.*, pp.75-77.
- (4) 次の様な状況が指摘された。①研究と理論が統合された実践研究の欠如、②大学の指導助言体制の不備、協力教員の実践の模倣に終始した実践経験の展開、③一つの学校、学級、教員に限定された実践経験、④協力校の不足、⑤協力教員の専門的知識、養成プログラムに関する知識不足。Holmes Group, *op. cit.*, pp.54-56, p.64.
- (5) <http://www.aacte.org>
- (6) Wong, M. J., & Osguthorpe, R. T. (1993) The Continuing Domination of the Four-Year Teacher Education Program: A National Survey, *Journal of Teacher Education*, Vol.44, No.1, pp.64-70.
- (7) Lanier は、カーネギー報告書にも関与していた。教育学部長就任期間は1980-92年である。
- (8) 1994年版のカーネギー分類によれば、今日、MSU

は「研究大学Ⅰ」(連邦政府から受ける年間の研究開発費が4000万ドル以上、年間の博士号授与数50以上の大学)に分類される。3595大学のうち、「研究大学Ⅰ」は88大学。Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.(1994) *A Classification of Institutions of Higher Education: A Technical Report. 1994 Edition*.

- (9) 『U. S. News & World Report』誌のランキングの結果に関してはMSUの教育学部長がホームページ上で紹介している。<http://ed-web3.educ.msu.edu/college/dean-message.htm>
- (10) 以下に示す記述は次に基づいている。① Lanier, J. E., Barnes, H., Popponk, S., Gregus, D., & Manor, S.(1995 a) *Restructuring University - Based Teacher Education in Michigan : A Report to The Pew Charitable Trust*. Michigan State University.
- ② Lanier, J. E., Barnes, H., Popponk, S., Gregus, D., & Manor, S.(1995 b) *Restructuring University -Based Teacher Education in Michigan : A Report to The Pew Charitable Trusts. Appendix I*. Michigan State University.
- (11) 1983年に実施されたテーマ別のプログラムは、教師教育学科の学科長であったHenrietta Barnesらを中心として開発された。Barnesは米国教育大学協会(American Association for Colleges for Teacher Education: AACTE)の教職の知識基盤の確立に向けたプロジェクトにも関与しており、知識基盤の確立を行う上での概念枠組みの役割に関して次のように述べている。「テーマをもったプログラムの基礎は概念枠組みにある。この枠組みはプログラムの前提、哲学、研究基盤を表し、教授のための知識の実践(運用)を形づくるものである。プログラムの目的や目標が明確にされることに加えて、その概念枠組みは要求された成果を達成させるためにプログラムがいかに組織されるのかを示す。そうして、プログラムのテーマは確固とした実践上の用語として分類され、練り上げられる。それぞれのプログラムの特定のテーマは授業科目の開発に関して明確な志向性を有するものとなり…同様に、プログラムのテーマは実践経験の構造を方向づける際にも活用される」。Barnes, H. L.(1987) The conceptual basis for thematic teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, Vol.38, No.4, pp.14-15.
- (12) MSU出身の教員が州内でかなりの評判があったことを示すものには、例えば次のものがある。Glifford,

- G. J., & Guthrie, J. W.(1988) *ED School: A Brief for Professional Education*. The University of Chicago Press. pp.217-218.
- (13) Lanier, J. E., Barnes, H., Popponk, S., Gregus, D., & Manor, S.(1995 a), *op. cit.*, pp.59-61.
- (14) Michigan State University.(1988) *Report of the Task Force for Reform of Teacher Education at Michigan State University College of Education*. Michigan State University.
- (15) Michigan State University College of Education.(1997) *Team Three Teacher Preparation Program Elementary/Secondary Intern Handbook 1997-98*. Michigan State University College of Education. p.4.
- (16) Barnes, H. L.(1991) Change Through Comprehensive Deliberation in a Large, Multipurpose Institution. In (Ed) Pugach, M. C., Barnes, H. L. and Beckum, L. C., *Changing the Practice of Teacher Education: The Role of the Knowledge Base*. AACTE Publications. pp.173-184.
- (17) 教員に求められる修士号の定義及び質的多様性に関しては批判もある。例えば次がある。Knapp, J. L., McNergney, R. F., Herbert, J. M., & York, H. L. (1990) Should a Master's Degree Be Required of All Teachers? *Journal of Teacher Education*. Vol. 41, No.2, pp.27-37.
- (18) Michigan State University.(1993) *School University Alliances for Teacher Preparation*. p14. Michigan State University.
- (19) 協力校に関しては、5年制プログラムが開発されるまでの教育実習では125学区の401校に600人の学生が配属されていたが、1997年には協力校の数は140校程となった。Michigan State University.(1997). *Team School Information : Teacher Preparation Program*. Michigan State University. pp.1-6.
- (20) Lanier, J. E., Barnes, H., Popponk, S., Gregus, D., & Manor, S.(1995 b), *op. cit.*, p.18.
- (21) Lanier, J. E., Barnes, H., Popponk, S., Gregus, D., & Manor, S.(1995 a), *op. cit.*, p.68. p.74.
- (22) Michigan Partnership for New Education. (1995) *Michigan Partnership for New Education 1994-1995 Report*. Vol. 1, No.2, Michigan Partnership for New Education. Appendix E. 尚、2000年においては、4学区に7校(小学校：4、ミドルスクール：2、ハイスクール：1)となっている。
- (23) 新しいプログラム開発に対して資金が調達できたのは、IRTの創設や選択制プログラムの開発などを通じてMSUのプログラムが全米において高い評価を得るに至ったことと、専門職養成のプログラムに改善していく必要があるということに対して学長と副学部長が理解を示したことによる。
- (24) TEとは、教師教育学科が提供する科目を意味し、TE301は3年次の科目を意味する。
- (25) プログラムが導入された当時はチームは3つで、1998年より、中等学校教員を志願する学生を分離してTeam 4とした。
- (26) Michigan State University.(2000) *Team One Teacher Preparation Program Elementary Collaborating Teacher Handbook- Lansing, 2000-2001*. Michigan State University. p.57.
- (27) 480人のうちの約320人は3年次から通常の免許状取得プログラムを履修している。残る160人程は決定が遅かった者、つまり、既に学士を取得した者や、他の機関で学士を取得した者で、一年間に及ぶインターンシップと夏の集中プログラムによって免許を取得している。
- (28) 以下の記述は主として次の資料に基づく。Michigan State University College of Education. (1997) *Team Three Teacher Preparation Program Elementary/Secondary Intern Handbook 1997-98*. Michigan State University College of Education. 尚、中等学校教員を志願している学生は、TE301、TE801とTE803以外は専攻教科別にわかれて教授される。
- (29) 教員リエゾンは、自らも協力教員である場合が多いが、教頭や協力教員の経験者なども含まれる。
- (30) Guided Lead TeachingとLead Teachingの期間はTE801-4は開講されず、Guided Lead TeachingとLead Teachingに集中する。
- (31) Guyton, E., & MacIntyre, D. J.(1990) Student teaching and school experiences. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. Macmillan. pp.514-534.
- (32) McIntyre, D. J., Byrd, D. M. & Foxx, S. M. (1996) Field and Laboratory Experiences. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition*. Macmillan. p. 171.
- (33) Michigan State University College of Educa-

- tion.(1997) *Team Three Teacher Preparation Program Elementary/Secondary Intern Handbook 1997-98*. Michigan State University College of Education. p.4.
- (34) Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P., Watson, N. (1998) *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*. p.3.
- (35) Teitel, L.(1997) Changing Teacher Education through Professional Development School Partnerships: A Five-year Follow-up Study. *Teachers College Record*, Vol. 99, pp.311-334.

The Features and Problems of the Teacher Preparation Program Reform at Michigan State University

Yumi Kurama

The purpose of this paper is to consider the *features and problems of the teacher preparation program reform in the United States, focusing on the reform efforts in Michigan State University.*

In 1986, two major reports which were entitled "Tomorrow's Teachers" by the Holmes Group and "A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century" by the Carnegie Foundation were released and have maintained influence until today. These reports were aimed at making teaching a real profession by establishing a rigorous standard and preparation program. The reports proposed ideas such as the graduate-level preparation, integrated field experience with other aspects of professional studies.

After the release of the reform-oriented reports, MSU created a Task Force to enact a teacher preparation program reform. The Task Force proposed a report which requested the integrated B. A.-M. A. preparation in 1988. This model meant all candidates must take a disciplinary major and some courses for education with field experience in undergraduates and then take professional studies including a 1-year internship which was well connected with knowledge about teaching and learning at the 2-year master level. This was proposed to improve the problem such as lack of academic ability in elementary candidates, lack of professional studies for secondary candidates, incoherent program and fragmentation between field experience and other professional studies.

But the proposed program was revised and finally became an integrated 5-year baccalaureate model in 1992. Although it has changed from graduate level to the baccalaureate level for some practical reasons such as *lack of a defined master degree, and became optional for the elementary candidate's disciplinary major,* it brought big changes, especially in the field component.

One of the changes is course blocks which provide professional studies with coherence among the knowledge of subject-matter, subject-specific methods, teaching and learning, students and field experience. In the course blocks, field experience is integrated with the other preparation studies and teacher candidates can have the experience gradually from junior to the 5th year. The candidates take the responsibility of managing the lessons and classroom gradually with guidance by university faculty and cooperating teachers. *Courses and seminar provide candidates with the opportunity for reflection and inquiry of their own practice.* The other feature of the new program is the cohort organization among MSU faculty, students, teachers. These cohort organizations in the course taking/instructing and field experience prevent from the social, intellectual and professional isolation and produce professional development.

Finally, the new program remains the problems concerning the number and the quality of cooperating schools and teachers, the quality of the faculty who provide candidates with guidance and lectures at schools, and the policy support for the program change from the state.